

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**KETRYN WISTUBA DE FRANÇA**

**PERFIL DOS CANDIDADOS AO ENEM QUE SOLICITARAM A  
CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM 2011- PARANÁ**

**CURITIBA**

**2014**

**KETRYN WISTUBA DE FRANÇA**

**PERFIL DOS CANDIDADOS AO ENEM QUE SOLICITARAM A  
CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM 2011- Paraná**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Políticas Educacionais,.  
Orientadora: Ana Lorena Bruel

**CURITIBA**

**2014**

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>2</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>1 ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E DESAFIOS .....</b>	<b>8</b>
1.1 REFORMAS EDUCACIONAIS.....	9
1.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES .....	12
1.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA .....	16
1.3.1 ENEM e seus objetivos.....	17
1.3.2 Teoria de Resposta ao Item (TRI) .....	20
<b>2 CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO ENEM .....</b>	<b>27</b>
2.1 PERFIL DOS CANDIDATOS.....	30
2.1.1 Total de inscritos X total de solicitantes de certificação .....	30
2.1.2 Total de inscritos que solicitaram a certificação em relação à cor no estado do Paraná.....	31
2.1.3 Dados dos candidatos em relação ao sexo .....	32
2.1.4 Situação de conclusão.....	34
2.1.5 Idade .....	35
2.2. RESULTADOS NA AVALIAÇÃO .....	37
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Total de inscritos nas edições do ENEM .....	18
GRÁFICO 2 - Evolução das taxas de distorção idade-série por etapa de ensino .....	24
GRÁFICO 3 - Candidatos ao ENEM 2011 - Estado do Paraná em relação ao sexo: Feminino .....	32
GRÁFICO 4 - Candidatos ao ENEM 2011 - Estado do Paraná em relação ao sexo: Masculino.....	32
GRÁFICO 5 - Candidatos que solicitaram a certificação do Ensino Médio em 2011 em relação ao sexo – Paraná.....	33
GRÁFICO 6 - Candidatas ao ENEM 2011 – Gestantes e Lactantes .....	34
GRÁFICO 7 - Situação de Conclusão do Ensino Médio dos candidatos ao ENEM 2011 – Paraná .....	34
GRÁFICO 8 – Idade dos candidatos que solicitaram a certificação - Paraná ..	35
GRÁFICO 9 - Faixa etária dos candidatos que solicitaram a certificação do Ensino Médio e estão fora do sistema escolar – Paraná .....	36
GRÁFICO 10 - Média dos candidatos que solicitaram a certificação nas quatro áreas do conhecimento .....	38
GRÁFICO 11 - Média dos candidatos que solicitaram a certificação: Redação .....	38
GRÁFICO 12 - Média dos candidatos que não solicitaram a certificação nas quatro áreas do conhecimento .....	38
GRÁFICO 13 - Média dos candidatos que não solicitaram a certificação: Redação.....	38

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Inscrições Confirmadas no ENEM, edições de 2009 a 2013 – Nacional e Estado do Paraná .....	30
TABELA 2 - Total de candidatos ao ENEM 2011 que solicitaram a certificação em relação à Cor – Paraná .....	31
TABELA 3 - Evolução da população de 15 a 17 anos e das matrículas no ensino médio do Paraná .....	36

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo traçar o perfil de candidatos ao ENEM, do estado do Paraná, que no ano de 2011 solicitaram a certificação de conclusão do Ensino Médio, tendo em vista que esta é uma política pública certificadora desde 2009 voltada a promover a inclusão social de jovens e adultos historicamente excluídos do sistema educacional. Após análise das informações contidas no questionário socioeconômico respondido pelos próprios candidatos, pretende-se identificar quem são os cidadãos atendidos por esta política e quantos ao final do processo obtiveram a certificação.

**Palavras-chave:** ENEM; certificação de conclusão; ensino médio; política educacional.

## **ABSTRACT**

This study aims to profile candidates ENEM, Paraná state, which in 2011 requested the certification of completion of high school, considering that this is a certification policy since 2009 aimed at promoting inclusion social youth and adult historically excluded from the educational system. After reviewing the information contained in the socioeconomic questionnaire answered by the candidates themselves, we intend to identify who are the citizens served by this policy and how the end of the process have achieved certification.

**Keywords:** ENEM; certification of completion, high school; educational policy.

## INTRODUÇÃO

Preparar para o trabalho ou preparar para o ensino superior? Este sempre foi o dilema enfrentado pelo ensino médio, de dualidade estrutural que deixou marcas ainda não superadas, com oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas ofertadas a populações de origens de classes distintas. De um lado, um ensino voltado para as elites, intelectualizado, o ensino propedêutico, que permitia o acesso ao ensino superior; de outro, formação profissionalizante, articulada com a preparação para o trabalho voltada à classe trabalhadora, ainda assim, atendia a uma pequena parcela da população.

A partir da universalização do ensino fundamental nas últimas décadas, houve aumento também na demanda pelo ensino médio, porém, o sistema educacional não estava preparado para receber esta demanda, fato este que gerou alto índice de evasão, desistência e reprovação, acrescendo estes aos cidadãos que já estavam fora do sistema escolar. E para estes, historicamente excluídos, a única via para alcançar um maior nível de escolaridade passou a limitar-se por meio dos esquemas de educação supletiva, neste sentido, na tentativa de minimizar e corrigir essas marcas do passado, resgatando e oportunizando adultos a prosseguir em sua jornada escolar, e até mesmo buscar melhores condições de trabalho, o Governo Federal implantou desde 2009 a possibilidade de jovens e adultos conseguirem obter a certificação do Ensino Médio, através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Para compreender esta política e na tentativa de traçar o perfil dos candidatos, este trabalho foi dividido em dois capítulos. O primeiro, apresenta os principais momentos históricos do ensino médio no Brasil, bem como seus contextos e desafios para compreender como este se constituiu.

No segundo capítulo, apresentamos o ENEM como política pública certificadora, seu histórico, mudanças de objetivos no decorrer dos anos e por fim, por meio de estudo de caráter exploratório, mapeamos o perfil dos candidatos que solicitaram a certificação no ano de 2011, no estado do Paraná, edição que contou com 219.854 candidatos e destes, 29.201 que solicitaram a



certificação. Os dados foram extraídos do questionário socioeconômico respondido pelos próprios candidatos e disponibilizado pelo INEP.

Através de gráficos comparativos das variáveis idade, cor, escolaridade e sexo, traçamos o perfil destes candidatos comparando-os aos que não solicitaram a certificação, chegando inclusive às notas obtidas por estes participantes em cada área de conhecimento do exame, e ao total de candidatos que ao final do processo obtiveram a certificação.

## 1 ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E DESAFIOS

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, que atualmente corresponde à Educação Infantil, o Ensino Fundamental e por fim o Ensino Médio é uma política pública com crescente expressividade no cenário nacional.

Embora estivesse presente nos discursos desde a década de 60, somente nas últimas décadas passou a ocupar papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, devido, principalmente, à ampliação do acesso gerado pelo grande crescimento das suas matrículas em decorrência do aumento dos concluintes do ensino fundamental (Nosella, 2011) e consequentemente a preocupação com a ampliação do direito à educação, às mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da atualidade que exigem formação diferenciada dos trabalhadores no mercado de trabalho, trazendo aceleração no processo de produção do conhecimento e novos interesses para os jovens.

O novo modelo de globalização das sociedades atuais, baseados na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, demanda dos trabalhadores não apenas conhecimentos técnicos e explícitos, mas também, amplas habilidades cognitivas e certas características comportamentais, como: capacidade de abstração, de raciocínio, de domínio de símbolos e de linguagem matemática para a leitura de modelos e antecipação de problemas, aleatórios e imprevisíveis; iniciativa, responsabilidade, cooperação, criatividade, capacidade de decisão, para o trabalho em equipe, para a visualização das regras de organização, das relações de mercado, etc. (HIRATA, 1996; PAIVA, 1995 *apud* INEP/MEC, 2010).

Outro aspecto relevante, articulado aos elementos acima enumerados, se refere às mudanças na legislação, que incluiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica (LDB n. 9394/96) e, mais recentemente, estabeleceu a ampliação da obrigatoriedade do ensino para todas as etapas da educação Básica, dos 4 aos 17 anos de idade a partir da Emenda Constitucional nº 59/09. Para melhor compreender a organização do Ensino Médio, suas características e atual realidade, faz-se necessário conhecer como se constituiu a partir de uma breve análise de sua trajetória histórica.

## 1.1 REFORMAS EDUCACIONAIS

Uma das principais mudanças no sistema educacional, a partir do Golpe de Estado liderado por Getúlio Vargas, foi a criação do Ministério da Educação, pois até este momento, não havia nenhum órgão responsável exclusivamente pela educação.

Neste período, foram registradas importantes pressões sociais pela reforma na educação brasileira. De acordo com Nascimento (2007) o processo de modernização da sociedade realizada com o processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, intensifica-se a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, há uma grande procura por mão-de-obra qualificada.

Ainda que os aspectos de desenvolvimento econômico não sejam os únicos a impulsionar o desenvolvimento da educação e a ampliação da oferta, não se pode subestimar seu papel na criação de necessidades reais, sobretudo neste contexto, uma vez que o país iniciou o Período Republicano com 80% da população analfabeta. Necessidades estas que mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e expansão do sistema educacional brasileiro.

Os educadores renovadores preocupados com uma política nacional de educação tornaram públicas as suas aspirações em 1932, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores. Para este grupo de educadores, conhecidos como “escola novistas”, a escola pública, gratuita e leiga era vista como a condição ideal para o atendimento das aspirações individuais e sociais, em oposição a qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa ou política. (NASCIMENTO, 2007, p.80)

De 1931 a 1946 Francisco Campos implementou uma significativa mudança para o sistema educacional, através da primeira reforma educacional nacional que ficou conhecida por Reforma Francisco Campos, oficializada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo

Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932, que organizou o ensino secundário<sup>1</sup> em duas etapas: fundamental com 5 anos de duração que dava a formação básica geral, e a etapa complementar com 2 anos, cuja oferta era de cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico). Além de definir um currículo seriado, esta reforma estabeleceu a obrigatoriedade da frequência e também de cursá-los para o ingresso ao ensino superior. (Nascimento, 2007)

Dallabrida (2005) apresenta de forma sintetizada as mudanças geradas através da Reforma Francisco Campos, conforme pode ser constatado a seguir:

[...] estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização. (DALLABRIDA, 2005, p.185).

Embora a Reforma Francisco Campos tenha trazido contribuições para o ensino secundário, sua oferta estava distante de atender a toda população, seu caráter enciclopédico e os níveis de exigência o tornavam uma educação para as elites. Além do que, a reforma negligenciou a organização dos primeiros anos de estudo, que continuaram sem uma regulamentação nacional.

Em 1942 foi instituída por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, as Leis Orgânicas do Ensino, também conhecidas por Reforma Capanema, cujo objetivo era reformar e padronizar o sistema educacional brasileiro, adequando-o a uma nova ordem econômica de expansão do setor terciário urbano, constituição de uma classe média, do proletariado e da burguesia industrial, resultante da intensificação do capitalismo no país. (KUENZER, 2007)

---

<sup>1</sup> O ensino secundário correspondia ao que hoje está organizado como séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

As Leis Orgânicas foram uma reforma elitista e conservadora. Ao encerrar os cursos complementares, estruturou o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola, consolidando o dualismo educacional. A dualidade foi acentuada pela separação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, sobretudo porque os cursos técnicos não permitiam o acesso ao ensino superior, assim realizou “o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores.” (KUENZER, 2000, p.28)

Essa marcada divisão foi reforçada em 1940 a partir da combinação da iniciativa pública e privado na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai (1942), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac (1946) e a criação de escolas técnicas, para o atendimento destas

demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada. (KUENZER, 2000, p.28)

Assim, o processo de formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir desta dualidade estrutural, com trajetórias educativas diferenciadas, com oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas ofertadas a populações de origens de classes distintas.

Às elites, uma formação acadêmica, intelectualizada, desarticulada de ações instrumentais, o chamado secundário propedêutico, continuação do ensino primário, que dava acesso ao Ensino Superior. (KUENZER, 2000)

Para a classe de trabalhadores, o ensino técnico-profissionalizante, desprezado pelas classes média e alta por não permitir acesso ao ensino superior. Escola média articulada com a preparação para o trabalho aos que desempenhariam funções estruturais no processo taylorismo-fordismo.

Nitidamente separados o trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havia razão para a integração entre educação geral e educação profissional; estava, pois, justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista (KUENZER, 2007).

Acácia Kuenzer (2007) menciona que no Brasil, esta diferenciação correspondeu também ao que se refere à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas. A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes.

## 1.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES

A realidade dual sofre uma significativa mudança a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/1961, que inicia suas primeiras discussões em 1948, período este em que Getúlio Vargas se vê obrigado a deixar o poder após o término da Segunda Guerra Mundial.

Com o fim da ditadura Vargas em 1946, o início de um novo período democrático, e o desenvolvimento de vários ramos profissionais, devido à expansão dos setores secundários e terciários, levam a necessidade de adequação educacional, para outro tipo de conhecimento.

Esta proposta de Lei foi amplamente discutida entre educadores conservadores (Igreja Católica) e os progressistas que defendiam a escola pública, gratuita e laica, sofrendo diversas modificações, sendo sancionada apenas em dezembro de 1961, treze anos mais tarde.

A Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estruturou o Ensino Médio, segundo Nascimento em:

ginasial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira. (NASCIMENTO, 2007, p.82)

Mesmo não superando a dualidade estrutural, por ainda existir atendimentos diferenciados, de um lado a preparação para o trabalho enquanto o outro, voltado aos interesses intelectuais, a Lei colocou no mesmo patamar o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos, pois “pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.” (KUENZER, 2000, p. 29)

Com o golpe militar em 1964, a cultura e a educação no Brasil, assim como os meios de comunicação em geral, são marcados por um período de repressão e censura, inviabilizando a realização de vários princípios da LDB.

O ensino passou a ser visto como instrumentalização para o trabalho, sob inspiração da “teoria do capital humano” estabelecendo relações diretas entre sistema educacional e sistema operacional, além de a educação ser concebida como instrumento de controle ideológico. Assim, a educação tinha como função principal habilitar para o mercado de trabalho. Essa ênfase na articulação entre educação e trabalho, em parte, deveu-se aos acordos firmados entre o MEC e organismos internacionais. (SANTOS, 2010)

O tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela doutrina da segurança nacional, pela teoria do capital humano e por correntes do pensamento cristão conservador. (NASCIMENTO, 2007)

Neste contexto, da ditadura miliar, outra importante reforma foi realizada, através da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu mudanças na LDB nº 4024/61. Objetivando superar a dualidade criou o ensino de 1º e 2º graus, alterando sua estrutura, com a extinção do exame de admissão, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, assim todos deveriam seguir a mesma trajetória. Em atendimento à Constituição de 1967, esta Lei indicava a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, vinculada ao ensino de 1º grau. (SANTOS, 2010)

O colegial transformou-se em segundo grau, este, passou a ser um sistema único, obrigatoriamente profissionalizante, em substituição aos

sistemas propedêutico e profissionalizante, garantindo uma qualificação para o trabalho, através da habilitação profissional conferida pela escola, fosse de nível técnico, com quatro anos de duração, ou auxiliar técnico de três anos.

Porém, apesar da generalização da profissionalização para todos independente de classe social, “a reforma do 2º grau não alcançou os resultados esperados pelo Governo, devido a falta de recursos humanos e materiais, em paralelo, houve um aumento significativo do número de alunos matriculados no Ensino Médio”. (NASCIMENTO, 2007, p.83).

A proposta foi então extinta pelo Parecer nº 76/1975, que recompôs a modalidade de educação geral, e em seguida foi definida pela Lei nº 7044/1982, retornando assim a já conhecida dualidade estrutural.

A partir da década de 80, a redemocratização brasileira e a aprovação da Constituição Federal de 1988 dão início a uma nova função para a escola e o ensino médio brasileiro. Passa a ser dever do Estado, de acordo com a redação oficial da Constituição Federal de 1988, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, ou seja, a ampliação da oferta do ensino médio gratuito, bem como a ampliação da obrigatoriedade a toda a população que já tenha concluído as etapas anteriores da educação básica.

Cabe lembrar que a Emenda Constitucional nº 14 alterou o artigo da Carta Magna, determinando a progressiva universalização do Ensino Médio e define ainda os Estados e o Distrito Federal como responsáveis na atuação deste ensino.

Porém, a Constituição Federal de 1988 não se restringe apenas à garantia do acesso, mas também a garantia da qualidade do ensino, de acordo com seu Artigo 205, um dos objetivos da educação é garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Constituição previa também a necessidade de uma nova LDB. Em 1996, após oito anos em tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, que traz contribuições significativas ao Ensino Médio, uma vez que o configura como etapa final da Educação Básica.



De acordo com Kuenzer (2000), ao definir em seu Artigo 35, Seção IV, as finalidades do Ensino Médio, propõe superar a dualidade socialmente definida, entre educação em geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional. Sendo elas:

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB 1996)

Por outro lado, percebe-se que a definição de objetivos é bastante abrangente, incluindo de forma até certo ponto dicotômica, elementos que podem caracterizar tanto o ensino de formação geral quanto profissional. Ainda que o texto da lei indique uma intenção de articulação dos fundamentos científicos e tecnológicos em cada disciplina, não ataca diretamente o problema da dualidade. Além do que, não se pode desconsiderar que o problema da dualidade envolve desigualdades sociais situadas em fatores externos aos sistemas educativos.

Além de definir suas finalidades, também estabelece critérios quanto ao seu currículo, reforçando as definições propostas de forma geral à Educação Básica na Seção 1 do Capítulo II, assim enfatizando-o como etapa da Educação Básica. A compreensão do ensino médio como etapa final da educação básica pode ser entendida como um dos avanços mais importantes do texto original da LDB, que possibilitou a discussão posterior sobre a inclusão do ensino médio como parte da educação escolar obrigatória. A aprovação da Emenda Constitucional nº 59/09 pode ser considerada um marco importante nesse processo, pois a partir de 2016 a Educação Básica passará a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos, incluindo o ensino médio. Pode-se ponderar que esta inclusão se dará mais efetivamente para os estudantes que realizam uma trajetória escolar mais regular e que estarão no final do ensino médio com 17

anos de idade. De toda forma, é um avanço importante para a ampliação do direito à educação no país.

A LDB também define que o sistema de educação deverá adotar metodologias de ensino e avaliação que estimulem os estudantes

Determinou também a incumbência da União em elaborar o Plano Nacional de Educação, a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”, (inciso VI do Artigo 9º - LDB 1996) fato este que deu início às discussões sobre sistemas de avaliação externa da educação nacional.

Cabe lembrar que a divisão de incumbências estabelecida pela LDB entre os entes federados estabelece que os Estados são os principais responsáveis pela oferta de Ensino Médio e a União é responsável pela definição de Diretrizes Curriculares e Avaliação nacionais. Pode-se considerar que há uma divisão de tarefas entre as esferas, pois enquanto a União estabelece currículo e avalia resultados de desempenho, os Estados se responsabilizam pela oferta, pela execução.

### 1.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA

No Brasil, a partir de 1995 as discussões sobre sistemas de avaliação são intensificadas. Sousa e Portela (2010) esclarece que a partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior.

Porém, é a partir da LDB 9394/96 que suas discussões começam a ser colocadas em prática.

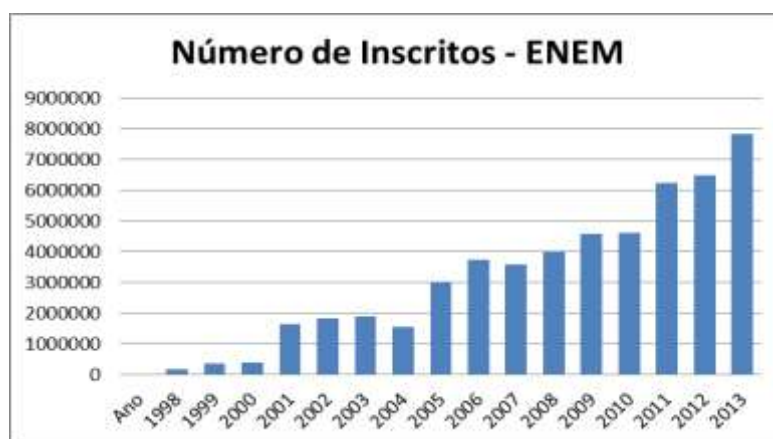
### 1.3.1 ENEM e seus objetivos

Neste cenário, foi criado, em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, durante a gestão do ministro da educação Paulo Renato Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Foi a primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de ensino médio implantado no Brasil e que teve por objetivo avaliar anualmente o aprendizado dos alunos ao fim da escolaridade básica em todo o país, visando aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania e como forma de auxiliar o ministério da educação na elaboração de políticas públicas pontuais de melhoria do ensino brasileiro conforme indicasse o cruzamento de dados nos resultados do Enem. Além de conferir principalmente ao estudante que o realizasse, um parâmetro para auto avaliação, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos, com resultados individuais e sigilosos.

A iniciativa foi caracterizada pelo governo federal como inovadora por seu caráter interdisciplinar e por sua ênfase na avaliação de competências e habilidades, desenvolvidas pelos examinandos ao longo da educação básica. (MINHOTO, 2011. p. 178)

Em sua primeira edição realizada em 1998, o ENEM contou com um número relativamente pequeno de participantes com cerca de 115.600. Não obstante, sua última edição, em 2013, atingiu a marca de 7.834.024 inscritos, número 50 vezes superior ao da primeira edição.

Gráfico 1. Total de inscritos nas edições do ENEM



Fonte: INEP 2013

Este crescimento tão significativo se deu, inicialmente em 2001 tendo em vista que neste ano o exame passou a ser gratuito aos alunos egressos de escolas públicas. Outro fator relevante, foi a mudança no perfil e nos objetivos da avaliação, que passou a ser considerado, em parte ou integralmente, como processo de seleção para o acesso à Educação Superior pública e privada, tendo em vista que desde 2005, o ENEM passou a ser utilizado como critério de seleção para concorrer a bolsas de estudos integrais ou parciais (cinquenta por cento) nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, através do programa instituído pelo Ministério da Educação, Programa Universidade para Todos (ProUni).

Em 2009, após reformulação proposta pelo MEC, o ENEM surge com novos objetivos, entre eles, possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais, promover mecanismos de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e Educação Superior, principalmente em instituições federais, promover a avaliação de desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade receba o resultado global e promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio, este último será abordado com maior ênfase no próximo capítulo. Estas alterações nos objetivos resultaram no expressivo aumento no índice de inscritos, adquirindo crescente importância entre os jovens brasileiros, cujo aumento nesta edição, de 2009, foi de quase 30 vezes superior ao primeiro ano, atingindo 4.576.126 inscritos.

Atualmente, cerca de 540 Instituições de Ensino Superior (IES), utilizam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, complementando e até substituindo seu vestibular.

A utilização do novo formato do ENEM como forma de seleção unificada também se dá nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que “tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitando a mobilidade acadêmica e a indução para a reestruturação dos currículos do ensino médio.” (ANDRIOLA, 2011, p.116)

Nesse âmbito as IFES possuem autonomia para optar entre quatro possibilidades de utilização do novo ENEM como processo seletivo, sendo elas: uma única fase, utilizando o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)<sup>2</sup>; apenas como primeira fase de seleção; combinado com o vestibular da instituição; ou como fase única somente para as vagas remanescentes do vestibular.

O novo formato do ENEM foi reformulado também em sua avaliação, que até 2008 era estruturado em 63 questões, compõe-se hoje de testes de rendimento divididos em quatro áreas do conhecimento humano, sendo elas: a) linguagens, códigos e suas tecnologias, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Arte, Educação Física e uma Redação; b) ciências humanas e suas tecnologias, composta pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia; c) ciências da natureza e suas tecnologias, composta por Química, Física e Biologia; e por fim d) matemática e suas tecnologias formada apenas pela disciplina de Matemática. Cada grupo de testes é composto por 45 questões de múltipla escolha, chamadas de itens, compreendendo um conjunto total de 180 itens e a redação, sendo que seus resultados permitem a comparação de notas e desempenhos entre os alunos ao longo dos anos, pelo método de avaliação que é realizado, através da Teoria de Resposta ao Ítem - TRI.

---

<sup>2</sup> Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, por meio do qual as IFES selecionam os estudantes exclusivamente pela nota do ENEM.

### 1.3.2 Teoria de Resposta ao item (TRI)

De acordo com a cartilha disponibilizada em versão online aos candidatos do ENEM, chamada “Entenda a sua nota no ENEM – Guia do Participante”, a nota da prova objetiva do ENEM não é calculada como nos métodos convencionais de avaliação, ou seja, não conta somente o número de questões corretas, mas também a coerência pedagógica das respostas do participante diante do conjunto das questões que formam a prova.

Utiliza-se a chamada Teoria de Resposta ao Item (TRI), método já utilizado em outras avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), e a Prova Brasil.

Para esta avaliação, cada questão é um item e o cálculo da nota depende da consistência da resposta segundo o grau de dificuldade estabelecido para cada questão, baseados em uma escala, neste caso, criada especificamente pelo Inep para medir a proficiência do participante nas quatro áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias; linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias, desta forma, este método avaliativo gera quatro notas, sendo uma para cada área do conhecimento. Já a redação, que compõe a quinta nota do ENEM segue outro critério de avaliação e será mencionado a seguir.

Desta forma, a avaliação consegue analisar melhor o conhecimento do aluno em cada área do conhecimento, pois é compreendida por meio de um conjunto de itens pertencentes a uma escala de proficiência, com parâmetros definidos antes da aplicação da avaliação e a proficiência é verificada a partir da análise do perfil das respostas do participante aos itens. Vale destacar que cada escala depende de dois valores, que tornam possíveis comparações entre diferentes edições do Exame, são eles:

valor de posição ou de referência, para o qual foi atribuído o valor 500, que representa o desempenho médio dos concluintes do ensino médio da rede pública de 2009 que realizaram o exame naquele ano;

valor de dispersão, para o qual foi atribuído o valor 100, que representa uma medida de variabilidade média das notas desses concluintes em relação ao desempenho médio 500. Esse valor é conhecido como desvio padrão. (INEP, 2012, p.8)

São esses parâmetros que definem os valores de mínimo e máximo da prova, assim, quando a prova é composta com muitos itens fáceis, o máximo da prova tenderá a ser mais baixo, e quando ela é composta com muitos itens difíceis, o mínimo tenderá a ser mais alto. Apesar de as provas poderem apresentar mínimos e máximos diferentes, seus resultados são comparáveis, pois eles são todos calculados na mesma escala construída a partir de uma única matriz de competências. (INEP, 2012)

A TRI modela a probabilidade de um participante responder corretamente a um item, como função dos parâmetros do item e da proficiência desse participante. Essa relação é expressa por meio de uma função monotônica crescente, que indica que quanto maior o conhecimento do participante, maior será sua probabilidade de acertar o item. (INEP, 2012)

Assim, com este método de avaliação, participantes com o mesmo número de acertos na prova, podem obter diferentes notas, ou seja, terá a maior nota aquele que acertar as questões de forma mais coerente pedagogicamente.

Quanto à redação, esta é corrigida por dois avaliadores, que atribuem suas notas separadamente, ou seja, sem que um saiba o valor atribuído pelo outro. A avaliação é feita considerando cinco competências

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (INEP, 2013, p.8)

cada uma destas competências gera uma nota de 0 (zero) a 200 (duzentos) pontos, e a soma desses pontos compõe a nota total de cada avaliador, assim

a nota final do participante é a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores. (INEP, 2013)

#### 1.4 ATUAIS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO

Após análise de todo processo histórico do Ensino Médio fica evidente que este nos deixou um legado de dualidade estrutural e vários desafios a serem superados.

As ações voltadas a universalização e correção de fluxo no ensino fundamental, realizadas nos últimos 15 anos favoreceram o prosseguimento dos estudos até a 8ª série, gerando pressões destes concluintes para entrada no ensino médio. (BRASIL/INEP, 2010)

O crescente aumento no número de matrículas no ensino médio em escolas públicas, resultante da universalização do Ensino Fundamental, ocorreu desordeiramente e sem o investimento em infraestrutura necessário, tendo em vista que neste período intensificou-se a ampliação das oportunidades de escolarização para a população, praticamente se universalizou o acesso e a permanência no ensino fundamental e ampliaram-se significativamente os índices de conclusão. (PORTELA, 2007)

Porém, é importante destacar também que com a ampliação do acesso, gerou-se uma seletividade dentro do próprio sistema educacional,

visibiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono. (PORTELA, 2007, p. 671)

A democratização do acesso ao ensino médio não está definida apenas na ampliação de vagas, outros fatores devem ser considerados para que os alunos possam além de ter acesso, permanecer e concluir a modalidade (Kuenzer, 2000) e atualmente o Ensino Médio não atende às especificidades de sua demanda.



Segundo dados apresentados no Parecer 05/2008, mais de 50% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica, a taxa de frequência bruta às escolas é de 85,2%, enquanto que a taxa de escolarização líquida é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes pertencentes a esta faixa etária ainda não está matriculada no Ensino Médio e 14,8% não frequenta a escola. (DCN, 2011)

Se analisarmos os dados apresentados na mesma pesquisa, em relação à aprovação, reprovação e evasão, os números são ainda mais expressivos, sendo que a taxa de aprovação no Ensino Médio é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e abandono são, respectivamente de 13,1% e de 14,3%. (DCN, 2011)

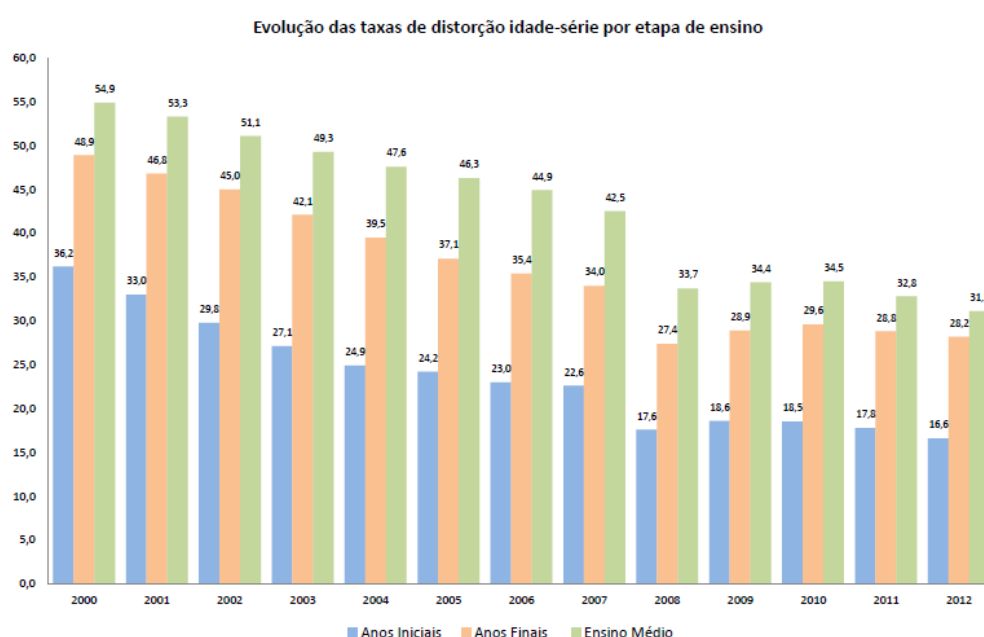
Diante destes dados, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) realizou uma pesquisa utilizada recentemente na obra “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil” (INEP/MEC) apontando os principais motivos pelos quais, jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola. Do total de entrevistados, 40,29% alegaram como principal motivo, a falta de interesse, 27,09% por necessidade de trabalhar, 10,89% falta de oferta e 21,73% outros motivos diversos. Estes dados são bastante expressivos, principalmente pela falta de interesse dos adolescentes que apenas no Estado do Paraná compreende um total de 42,38%.

Embora não apareça como um dos principais motivos apresentados pelos jovens de 15 a 17 anos, há outra questão que deve ser considerada também como geradora deste abandono escolar, a distorção idade/ano (idade/série), gerada pela repetência em todo percurso escolar. No gráfico a seguir, é possível observar a evolução das taxas desta distorção cujos índices do Ensino Médio estão disparados em relação aos demais. Ao analisarmos atentamente estes resultados, é importante considerar que estes dados são cumulativos, ou seja, “a entrada tardia na escola e as múltiplas reprovações fazem com que alunos que deveriam estar mais adiantados em seus estudos ocupassem, ainda, os bancos escolares em séries anteriores às adequadas.” (PORTELA, 2007, p.669-670)

De acordo com as DCN para a EJA,

as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. (PARECER CEB Nº 11/2000, p.4)

Gráfico 2. Evolução das taxas de distorção idade-série por etapa de ensino



Fonte: INEP, 2013

Romualdo Portela (2007) em sua análise quanto à universalização do ensino fundamental aponta que, atualmente a desigualdade e a exclusão ainda permanecem, e que os discriminados de ontem ainda são os discriminados de hoje, embora a desigualdade existente não seja mais a mesma e nem ocorra nos mesmos termos do passado. Segundo o autor, setores mais pobres ainda reprovam mais, evadem mais, concluem menos em comparação aos setores sociais com condições financeiras mais favoráveis, o mesmo ocorre com negros, em comparação aos não negros, e meninos, em comparação às meninas.

Acácia Kuenzer (2000) sugere que, para a superação da dualidade estrutural histórica, presente em nossa sociedade, dividida e desigual, é necessário principalmente o enfrentamento dos novos desafios do Ensino Médio: a sua democratização e a formulação de uma nova concepção que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica.

Assim, aceitar que atualmente sua oferta não se dá de forma abrangente, ou seja, não atinge a todos, e que essa oferta não está relacionada apenas ao número de vagas, mas também com a qualidade que esta etapa se dá.

Desta forma, um dos grandes desafios do Ensino Médio é a garantia de escola de qualidade para todos, com um currículo diversificado e flexível capaz de atender todos os sujeitos que fazem parte desta etapa, diferente de como vem sendo posta atualmente, distante de atender às necessidades dos educandos, tanto no que se refere à formação da cidadania quanto ao preparo profissional.

Apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar percepção de conhecimento em seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. (DCN, 2011, p. 2 a 3)

Seu atendimento ainda se dá de forma precária e insuficiente para abranger toda a demanda, pois, segundo Portela (2007) a oferta excedente de vagas não se encontra, necessariamente, onde se encontra a criança excluída, assim, ainda nos deparamos com falta de vagas em regiões específicas enquanto que em outras há um número excessivo de vagas. Há baixa valorização dos profissionais envolvidos, estruturas físicas insatisfatórias, recursos materiais e didáticos que não acompanham o atual desenvolvimento tecnológico.

Além da superação destes desafios, o ensino médio necessita de uma reorganização em sua estrutura curricular, de forma coerente, articulado e integrado de acordo com os modos de ser e de se desenvolver dos estudantes nos diferentes contextos sociais. (DCN, 2011. p. 32)

Há um consenso de que faz-se necessário o atendimento de outros itens como:

- universalizar o atendimento dos 15 aos 17 anos e garantir condições para que os jovens retidos no Ensino Fundamental cheguem ao Ensino Médio;
- garantir condições de acesso de qualidade, espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos;
- Ampliar o acesso ao Ensino Médio Diurno;
- Melhorar as condições de oferta do Ensino Médio Noturno para os estudantes trabalhadores que dele precisam;
- Garantir formação inicial e continuada aos profissionais da educação.

Pensando nas necessidades apresentadas pelo Ensino Médio, e como forma de minimizar a grande dívida configurada historicamente, o governo Federal vem desenvolvendo ações para melhoria da oferta desta etapa educacional. Para esta pesquisa, trataremos apenas da ação do Governo Federal como certificador, (através do Exame Nacional do Ensino Médio), de jovens e adultos, em atraso escolar, com idade acima de 18 anos, vítimas do sistema educacional e que não concluíram o Ensino Médio.

## **2 CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO ENEM**

A possibilidade de obter o certificado de conclusão do Ensino Médio através do ENEM é uma política pública criada de acordo com o estabelecido na LDB 9394/96 que em seu artigo 38 define que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, destinado a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir o curso em idade adequada ou que estão fora do sistema escolar, cujo objetivo é promover a inclusão social.

O ENEM passou a emitir a certificação a partir de sua reformulação em 2009, substituindo o Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, política que de 2002 a 2008 era responsável por certificar estes jovens e adultos. Atualmente, o Encceja certifica apenas o ensino fundamental, enquanto que o ensino médio passa a ser competência do ENEM.

O participante interessado em obter a certificação deve cumprir com os requisitos pré estabelecidos, ter idade mínima de 18 anos e atingir média superior a quatrocentos e cinquenta pontos em cada uma das quatro áreas do conhecimento e quinhentos pontos na redação.

Outra possibilidade é a obtenção de Declaração Parcial de Proficiência, que é a certificação parcial, que comprova que o participante conseguiu obter pontuação mínima em um ou mais componentes curriculares das áreas avaliadas pelo ENEM, atingindo o mínimo de quatrocentos e cinquenta pontos dentro da área de conhecimento, e no caso da Declaração Parcial de Proficiência na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é necessário além de atingir o mínimo de 450 pontos na Prova Objetiva, alcançar o mínimo de 500 pontos na Prova de Redação. Esta declaração parcial pode ser utilizada associada a outros exames certificadores ou para prosseguir os estudos em instituições com oferta de EJA.

Um dado importante a ser destacado, é que o certificado ou a declaração de proficiência não estão vinculados à conclusão de séries anteriores, ou seja, independe da série ou curso que o candidato tenha cursado, cumprindo o descrito na LDB em seu Art. 38, §2º: “Os conhecimentos

e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante Exames.”, desta forma o exame avalia competências, habilidades e saberes que tenham sido conquistados por meio de processos formativos através de relações sociais, no trabalho, ou até mesmo nas experiências escolares.

Isto, de acordo com Cury (1988) reflete em um sentido de desescolarização e de ocultação da responsabilidade do Estado, uma vez que o próprio cidadão passa a se tornar responsável por sua escolarização e sua conclusão, saindo desta forma do sistema educacional.

Saviani define como aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, onde o ensino pode reduzir-se ao nada ou conforme o próprio autor, “reduzir até se desfazer em mera formalidade” (SAVIANI, 2000 p.60), ou seja, até obter a certificação.

Outro fator desta política é o fato do sistema fragmentado de disciplinas não desenvolver a interdisciplinaridade, uma vez que o candidato pode optar as áreas de conhecimento para certificação, assim como no caso de não obter o mínimo exigido, a certificação também se dá de forma fragmentada e a avaliação é baseada na política de competência que segundo Kuenzer (2000)

A pedagogia das competências novamente dissolve a dialética entre educação e ensino, ao pretender reduzir, na prática, o geral ao específico, o histórico ao lógico, o pensamento à ação, o sujeito ao objeto (em particular na informática) [...] o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais. (KUENZER, 2000, p. 21)

As maiores críticas voltadas para esta política pública são referentes à faixa etária. Pierro e Joia (2011) consideram que ao definir como faixa etária mínima de 18 anos para conclusão do ensino médio, significa um mecanismo de aceleração do ensino regular, visando à correção do fluxo no sistema, redimindo a responsabilidade dos municípios e estados em ofertar educação a esta população ainda em idade escolar, ou de investir no sistema de educação

básica com qualidade, e acessível a todos, diminuindo assim o número de jovens e adultos sem escolarização e o elevado índice de distorção idade-série, tendo em vista que este sistema de avaliação promove o aligeiramento da conclusão da educação básica.

Com seu objetivo voltado à certificação, pode esta ocasionar um aumento no número de inscritos e a evasão nos estabelecimentos que ofertam a EJA e até mesmo no ensino regular por ser uma forma facilitada de obter a certificação.

Isto acaba por banalizar a educação e o ensino destinado a jovens e adultos uma vez que demonstra que o importante é a obtenção de certificação e não de conhecimentos, conforme Minhoto em sua análise ao Encceja:

[...] parece valorizar menos as condições de acesso aos conhecimentos socialmente valorizados por jovens e adultos e mais a aquisição de uma certificação, ao reforçar a importância da obtenção do diploma. (MINHOTO, 2011)

Tendo em vista as diversas críticas apresentadas sobre este método de avaliação e sabendo ainda que é uma política destinada aos cidadãos historicamente excluídos em conformidade com as definições da atual Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), que avalia o indivíduo, seus saberes, experiências e habilidades adquiridas no processo escolar, ao longo de sua vida, seus processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais ou manifestações culturais, faz se necessário uma análise mais abrangente para conhecer quem é o público que está sendo atendido por ela, se sua oferta está abrangendo aos historicamente excluídos, verificar se há jovens em idade escolar, que solicitam a certificação e conhecer o perfil de candidatos que ao final do processo obtiveram a certificação.

## 2.1 PERFIL DOS CANDIDATOS

Para chegar a estes resultados faremos análise descritiva do último banco de dados disponibilizado pelo INEP, que refere-se a edição do ENEM 2011, através dos Microdados com informações do questionário socioeconômico respondido pelos próprios candidatos a esta edição do ENEM. Faremos um recorte para obter os dados apenas do estado do Paraná, explorando entre seus inscritos, dados em relação à idade, sexo, cor e escolaridade, cotejando os dados empíricos e estudos teóricos sobre estes dados.

### 2.1.1 Total de inscritos X total de solicitantes de certificação

No ano de 2011, o ENEM contou com 5.380.857 inscritos, crescimento de quase 30% em relação ao ano de 2009 que foi a primeira edição certificadora, conforme pode ser observado na tabela 1, já no estado do Paraná este crescimento foi superior a 110%, contando com um total de 255.671 inscritos, sendo que destes, 29.865 solicitaram a certificação, ou seja, 13,23% em relação ao total de inscritos.

Tabela 1. Inscrições Confirmadas no ENEM, edições de 2009 a 2013 –  
Nacional e Estado do Paraná

ENEM	Inscrições Nacionais	Inscrições Paraná
2009	4.148.721	219.854
2010	4.626.094	228.491
2011	5.380.857	255.671
2012	5.791.332	280.135
2013	7.173.574	354.002

Fonte: INEP (dados tabulados pela autora)



### 2.1.2 Total de inscritos que solicitaram a certificação em relação à cor no estado do Paraná

Antes de realizar a análise em relação à cor, é importante reforçar que estes dados são preenchidos pelos próprios candidatos, ou seja, no ato da inscrição cada candidato deve selecionar uma das seis opções disponíveis para definir a cor que se auto declara, sendo elas: branca, preta, parda, amarela, indígena ou há a opção de não declarada.

Assim, de 254.816 candidatos que responderam a esta questão informando a cor, temos a seguinte distribuição: 70,6% dos candidatos são brancos, 20,1% pardos, 4,8% de cor preta, 1,9% amarela, 0,2% indígena e 2,2% preencheram como não declarado.

Se analisarmos atentamente o gráfico abaixo, apenas na coluna de candidatos que solicitaram a certificação, constatamos que apenas 10% de candidatos brancos solicitaram a certificação, enquanto que de pretos e pardos, 14% optaram por obter a certificação. Isso pode ser compreendido como um forte indício de desigualdade e falta de acesso de alguns grupos ao ensino regular.

Tabela 2. Total de candidatos ao ENEM 2011 que solicitaram a certificação em relação à Cor – Paraná

COR	SOLICITAÇÃO DE CERTIFICADO		Total	PERCENTUAL PARA SOLICITAÇÃO DE CERTIFICADO		Percentual
	NÃO	SIM		NÃO	SIM	Total
Não Declarado	4.497	1.229	5726	78,54	21,46	2,25
Branca	160.747	19.214	179961	89,32	10,68	70,62
Preta	10.447	1.787	12234	85,39	14,61	4,80
Parda	44.922	6.409	51331	87,51	12,49	20,14
Amarela	4.493	474	4967	90,46	9,54	1,95
Indígena	509	88	597	85,26	14,74	0,23
<b>TOTAL</b>	<b>225.615</b>	<b>29.201</b>	<b>254816</b>	<b>88,54</b>	<b>11,46</b>	<b>100,00</b>

Fonte: INEP, 2011

Osório (2009) realiza estudo entre classe social, raça, concluintes do ensino médio e acesso ao ensino superior com dados do ano de 2006. Nesta pesquisa, define a divisão das raças em dois grupos, sendo o primeiro, denominado de branco, composto por brancos e amarelos. O segundo grupo, designado negro, compreendendo a parcela de pretos, pardos e indígenas, desconsiderando para sua pesquisa os candidatos não declarados, por compreender uma parcela relativamente pequena na pesquisa.

Após análise deste estudo, o autor constatou que a probabilidade de um jovem negro concluir o ensino médio é muito pequena, reafirmando esta desigualdade entre os grupos,

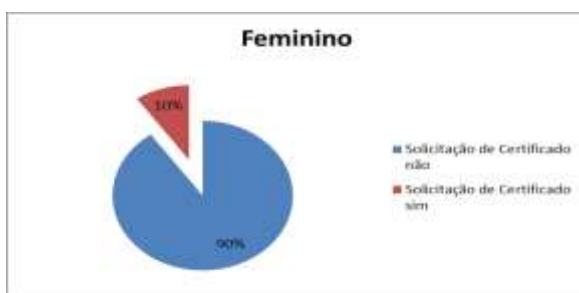
a porcentagem de brancos na população de 18 a 24 anos com ensino médio completo é maior em todas as classes sociais. Por volta de 12,3% dos brancos da classe baixa tinham de 18 a 24 anos, e, entre esses, 42,6% tinham ensino médio completo. Porém, entre os negros desta mesma classe, apenas 28,7% tinham ensino médio completo. A diferença entre essas porcentagens diminui à medida que se sobe na pirâmide social, mas não desaparece. Portanto, a chance de encontrar um jovem negro com ensino médio era menor do que a de encontrar um jovem branco com ensino médio em todas as classes. (OSÓRIO, 2009, p.872)

### 2.1.3 Dados dos candidatos em relação ao sexo

A edição 2011 contou com 111.382 candidatos do sexo masculino e 144.289 do sexo feminino, porém a maior parcela de candidatos que solicitou a certificação corresponde ao sexo masculino, compondo um total de 53% de candidatos.

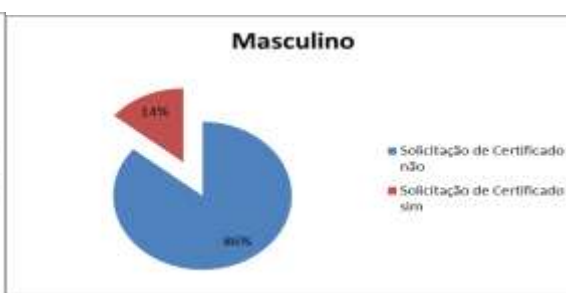
Candidatos ao ENEM 2011 – Estado do Paraná em relação ao sexo:

Gráfico 3. Sexo Feminino



Fonte: INEP, 2011

Gráfico 4. Sexo Masculino



Fonte: INEP, 2011

Gráfico 5. Candidatos que solicitaram a certificação do Ensino Médio em 2011 em relação ao sexo – Paraná



Fonte: INEP, 2011

Vários estudos indicam que há mais prejuízo para os jovens do sexo masculino em relação à conclusão da educação básica e continuidade dos estudos em relação à educação superior, do que o sexo feminino, uma vez que estes jovens evadem-se principalmente pela necessidade de trabalhar e não haver compatibilidade de horário entre o trabalho e os estudos, ou por falta de interesse (Elias e Montenegro, 2003) o que pode nos ajudar a compreender essa disparidade, enquanto que o abandono por parte de jovens do sexo feminino está mais relacionado à gravidez e maternidade. (TRAVERSSO-YÉPEZ E PRINHEIRO, 2005)

Das candidatas inscritas, 0,07% compreende esta parcela de gestantes ou lactantes, conforme o gráfico a seguir, destas 23% solicitaram a certificação. Ainda em relação a estas candidatas que solicitaram a certificação é importante deixar claro que 58% não estavam estudando.

Gráfico 6. Candidatas ao ENEM 2011 – Gestantes e Lactantes



Fonte: INEP, 2011

#### 2.1.4 Situação de conclusão

Quando analisamos a variável de candidatos em relação a sua situação de conclusão da Educação Básica, o perfil de inscritos que não solicitaram a certificação corresponde em sua maioria de candidatos que já concluíram o ensino médio seguida de candidatos que informaram concluir em 2012.

Em contrapartida, dos candidatos que solicitaram a certificação, cerca de 50% não estavam estudando, ou seja, estavam fora do sistema escolar, sendo esta uma oportunidade para obter a certificação de um direito que até o momento lhe havia sido tirado.

É importante esclarecer aqui que os candidatos que não estão cursando e não solicitaram a certificação, assim como os que já concluíram o ensino médio e solicitaram a certificação provavelmente se equivocaram no momento de preencher a inscrição.

Gráfico 7. Situação de Conclusão do Ensino Médio dos candidatos ao ENEM 2011 – Paraná

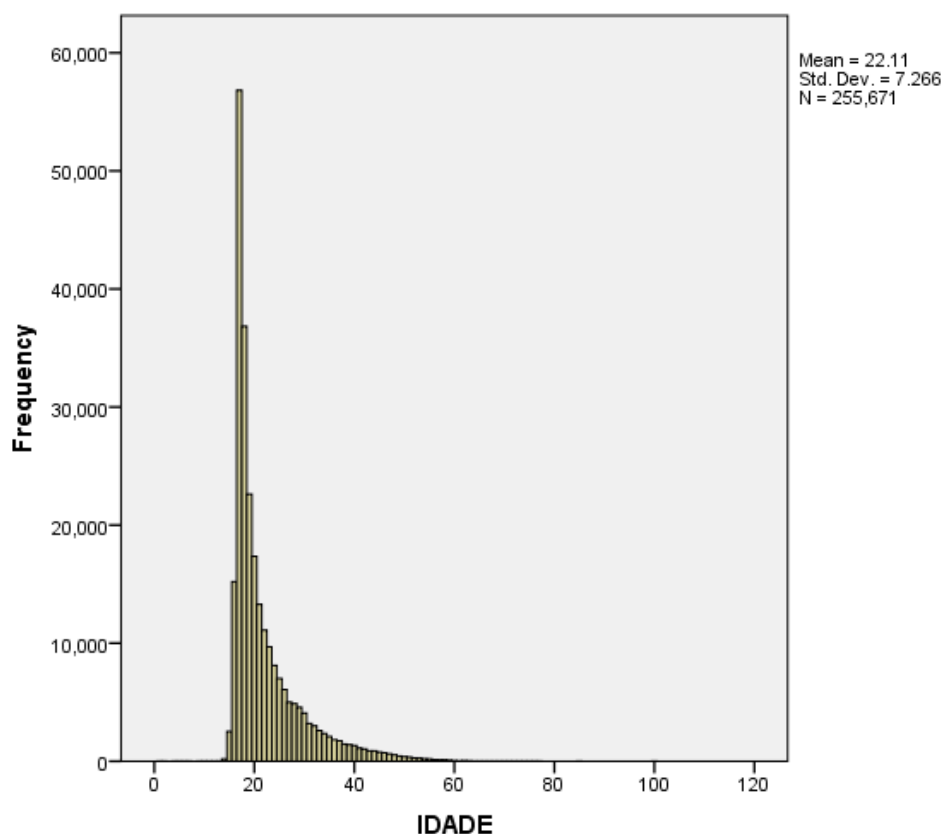


Fonte: INEP, 2011

### 2.1.5 Idade

Ao analisarmos a variável “idade” apenas dos candidatos ao ENEM 2011 que solicitaram a certificação, constatamos que estes possuem idades diversas, variando de 17 a 100 anos, com maior incidência em 18 e 19 anos, correspondendo ao total de 20% da população total, conforme pode ser visto no gráfico 8, porém, destes candidatos, cerca de 46% informou ao preencher sua inscrição que já estava estudando e concluiria o Ensino Médio, em 2012, independente da obtenção do certificado através do ENEM, 30% informou também estar estudando porém com a conclusão prevista após 2012, enquanto que dos candidatos com 18 e 19 anos apenas 24% estão fora do sistema escolar.

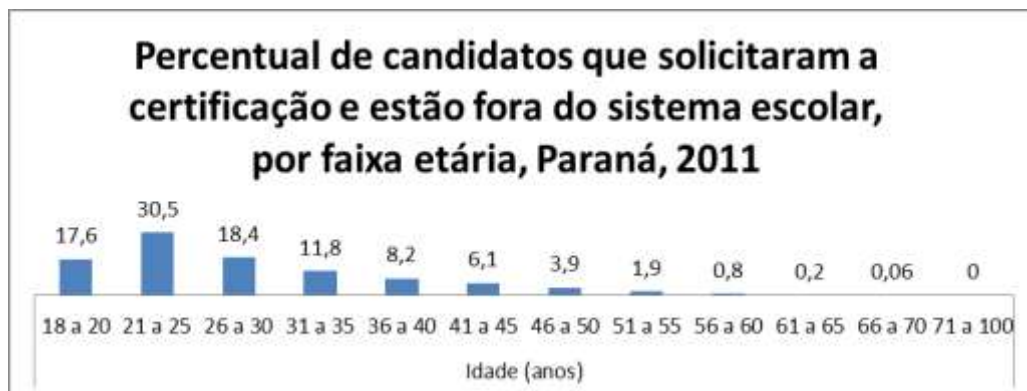
Gráfico 8. Idade dos candidatos que solicitaram a certificação - Paraná



Fonte: INEP, 2011

Assim, se analisarmos o gráfico 9, com o recorte apenas de candidatos que informaram estar fora do sistema escolar, constatamos que a faixa etária mais frequente é a de 21 a 25 anos seguida da faixa entre 26 e 30 anos o que corresponde a 30,5% e 18,4% respectivamente.

Gráfico 9. Faixa etária dos candidatos que solicitaram a certificação do Ensino Médio e estão fora do sistema escolar – Paraná



Fonte: INEP, 2011

Se considerarmos a faixa etária de 15 a 17 anos como ideal para o ensino médio, e separando os candidatos que 21 anos, podemos supor que estes 2.097 candidatos que nesta edição solicitaram a certificação do Ensino Médio deveriam ter concluído este nível em 2007, ou seja, pertencem aos 17,7% de cidadãos da coluna A (tabela 3) fora do ensino médio (coluna B).

Tabela 3. Evolução da população de 15 a 17 anos e das matrículas no ensino médio do Paraná

Ano	Evolução da População de 15 a 17 anos (A)	Evolução das matrículas no ensino médio (B)
2007	570.000	469.094
2008	547.800	472.244
2009	563.400	474.114
2010	557.178	477.360

Fonte: IBGE. INEP/MEC, Garcia (2011)

Garcia (2011) ao realizar pesquisa sobre a evolução de matrículas de jovens de 15 a 17 anos constatou que no período de 1999 a 2008 houve crescimento significativo no número de matrículas no ensino médio e conclusão em idade adequada, no estado do Paraná, porém,

ainda existem jovens dessa faixa etária fora do ensino médio, talvez por estarem retidos no ensino fundamental ou mesmo fora da escola. Portanto, ainda falta muito para dar conta de toda a demanda potencial existente, que são os jovens de 15 a 17 anos, e mais aqueles que pertencem a outro grupo etário e que, por retenção ou ingresso tardio, ainda estão cursando o ensino médio. (GARCIA, 2011, p. 22)

São estes cidadãos excluídos pelo sistema que estão buscando seus direitos através desta política, mas ainda resta-nos saber se estão atingindo seus objetivos. Para tanto, faremos análise dos resultados obtidos.

## 2.2 RESULTADOS NA AVALIAÇÃO

Comparando-se os resultados de candidatos que não solicitaram a certificação com os de candidatos que solicitaram, fica evidente que o resultado obtido pelos candidatos que solicitaram a certificação demonstra que estes não são alheios ao conhecimento, ainda que essa comparação represente que foi maior o percentual de candidatos que não solicitou a certificação e obteve a média mínima requerida. Abaixo, é possível constatar as médias obtidas em cada uma das quatro áreas de conhecimento e redação comparando a média dos candidatos que solicitaram e dos que não solicitaram a certificação.

Do total de candidatos que solicitaram a certificação 49% atingiram a média necessária na área de Ciências da Natureza, ou seja, a média necessária para obter a Declaração Parcial de Proficiência, já em Ciências Humanas 53% obteve a média superior a 450 pontos, em matemática, cerca de 60% obteve a média necessária.

O maior percentual de média acima dos 450 pontos foi registrado na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias perfazendo total de 76% dos

candidatos. Porém, é importante reforçar que para obter a Declaração Parcial de Proficiência nesta área é necessário que o candidato obtenha também média acima dos 500 pontos em redação e esta foi a área com o menor índice de candidatos aprovados, apenas 24% dos candidatos.

Há estudos que indicam que as notas de desempenho de estudantes em avaliações externas, como é o caso do ENEM, refletem situações diferenciadas de aprendizagem. Enquanto as notas de matemática são mais influenciadas pelo trabalho realizado pela escola, as notas de português são mais influenciadas pelas experiências externas à escola, podendo este ser um indício que justifique o melhor desempenho destes candidatos na área de Linguagens já que neste caso o conhecimento tácito sobressai às experiências escolares.

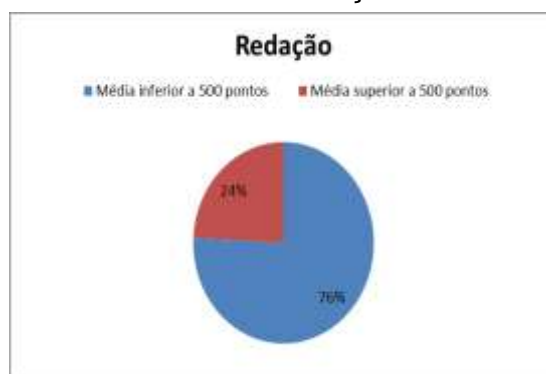
Quanto aos candidatos que não solicitaram a certificação, cerca de 70% destes, obteve a média mínima necessária em todas as áreas, exceto em redação que apenas 48% atingiu a média acima dos 500 pontos.

Média dos candidatos que solicitaram a certificação:

Gráfico 10. Nas quatro áreas do conhecimento



Gráfico 11. Redação

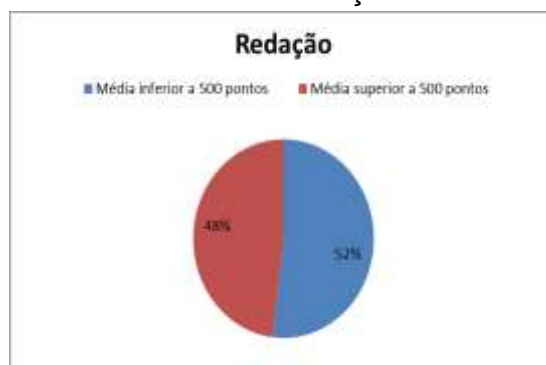


Média dos candidatos que não solicitaram a certificação:

Gráfico 12. Nas quatro áreas do conhecimento



Gráfico 13. Redação



Fonte: INEP, 2011

Fonte: INEP, 2011



Podemos verificar que em vários aspectos o grupo de estudantes que solicita a certificação encontra-se em desvantagem em relação ao grupo que não a solicita. Importa lembrar que solicitar a certificação já indica, na grande maioria das vezes, que o candidato não teve acesso a uma trajetória regular.

Nesta edição do ENEM, dos candidatos que solicitaram a certificação de conclusão do ensino médio, apenas 3027 obtiveram a média necessária e conseguiram a certificação do Ensino Médio.

Este total corresponde a apenas 14% dos solicitantes, valor este que pode ser considerado um percentual baixo, porém, não deve ser desconsiderado e/ou ignorado, pois atualmente, os alunos com atraso escolar ou que por alguma razão abandonaram seus estudos, encontram neste exame uma forma de reaver seus direitos, a partir dos seus conhecimentos historicamente construídos.

## CONCLUSÃO

O Ensino Médio passou em sua trajetória histórica por diversos momentos de avanços e retrocessos e deixou marcas que até hoje ainda não foram superadas.

A iniciativa do Governo Federal em certificar jovens e adultos através do ENEM é uma forma de minimizar e corrigir essas marcas do passado, resgatando e oportunizando adultos a prosseguir em sua jornada escolar, ou até mesmo buscar melhores condições de trabalho.

Após analisarmos o perfil dos candidatos ao ENEM que no ano de 2011 requereram a certificação, pudemos constatar que esta Política está atendendo àqueles que por alguma razão foram excluídos do sistema escolar.

Os números ainda são baixos se comparado à demanda de cidadãos que ainda não concluíram o Ensino Médio, e baixos também em relação ao total de candidatos que ao final obtiveram a certificação, porém, constatamos que o atendimento tem se dado aos que realmente dela precisam, destacamos que sua maior incidência está em candidatos do sexo masculino, adultos, negros e indígenas, que estão fora das escolas.

Os valores coletados demonstraram que a política não favorece para que alunos se evadam das escolas apenas pela obtenção do certificado ou que alunos em idade escolar o façam, pois define como mínimo de 18 anos de idade, e espera-se que o jovem regularmente cursando o ensino médio já tenha concluído, considerando que esta modalidade deva ser cursada dos 15 aos 17 anos de idade.

Em relação às críticas relacionadas à interdisciplinaridade e a banalização da educação defendida pelo fato de que a avaliação gera um aligeiramento educacional, reforçamos que a política conta com o método avaliativo muito específico, a chamada Teoria de Resposta ao Item (TRI) que desvaloriza o chute, evitando que candidatos sem o nível mínimo de proficiência exigido obtenham a certificação ou declaração parcial de proficiência.

O Exame como certificador é ainda muito recente e conta com poucas pesquisas e publicações sobre sua eficácia, ainda assim, após o término desta pesquisa, ficou evidente de que o ENEM ainda não é o modelo ideal e não atinge toda população que dele necessita, mas é o começo de uma melhora no ensino brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. vol.19 n.º.70 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000100007>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: senado 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional n.º 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília set. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília nov. 1995.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF, 20 dez. 1961

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. DF, 11 ago. 1971

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1966. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1966.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no ENEM 2013: Guia do Participante**. Brasília: Inep/MEC, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Entenda a sua nota no ENEM: Guia do Participante**. Brasília: Inep/MEC, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília: Inep/MEC, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 5/2011**, de 24 de janeiro de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, pag. 10.

CURY, C. R. J. **Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional**. Revista Brasileira de Educação, n.8 Rio de Janeiro maio/ago. 1998. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781998000200007&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781998000200007&script=sci_arttext)>

DALLABRIDA, N. **Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização**. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX. Petrópolis, Vozes, v. III. p. 77-86. 2005.

ELIAS, M. G.; MONTENEGRO, R. D. **Reflexões sobre a evasão escolar**. ANPUH - XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa, 2003. Disponível em <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.749.pdf>

GARCIA, R. N. **Direito à educação e oportunidades educacionais para os jovens de 15 a 17 anos no Paraná**. Trabalho de Pós Graduação (Políticas Educacionais) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada a inclusão excludente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MINHOTO, M. A. P. **Da disseminação da cultura de avaliação educacional**. Poiésis, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 67-85, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/23/24>

NASCIMENTO, M. N. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas** UEPG Ci. Hum, Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OSORIO, R. G. **Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 867-880, set./dez. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300009>

PIERRO, M. C. D.; JOIA, O. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>>

PORTELA, R. O. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTOS, R. R. **Breve histórico do ensino médio no Brasil**. In: Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia. Bahia: UESC, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.<sup>a</sup> ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUSA, S. Z.; PORTELA, R. O. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>>

TRAVERSO-YÉPEZ, M. A.; PINHEIRO, V. S. **Socialização de gênero e adolescência**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 13(1), n. 216, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a10v13n1.pdf>>